

Ter um pano, ter um p(l)ano: tramar docências em meio ao estágio curricular

To have a cloth, to have a plan: weaving teaching in the midst of the curricular internship

Tener tela, tener proyecto: tejer la enseñanza en medio de las prácticas curriculares

Daniela da Cruz Schneider¹

Lívia Lempek Trindade Monteiro²

1 Professora Adjunta na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no Instituto de Letras e Artes (ILA), nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa AFEE! - Arte, Formação e Experimentações Estéticas (FURG/CNPQ). Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/2781742033248654> ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5359-666X> e-mail: danicschneider@gmail.com

2 Graduada em Artes Visuais Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Atual mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU-FURG) e no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV-UFPEL). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0103327585340069> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9805-5135> e-mail: livialempek23@gmail.com

RESUMO

O texto ensaia acerca e a partir de percursos docentes engendrados em disciplina de Estágio Curricular em Artes Visuais, proposta na formação inicial de arte educadores/as. A escrita desdobra-se a partir da apropriação de um tecido de algodão cru, um pano, sobre o qual o plano da disciplina desenvolveu-se. Sobre o p(l)ano algumas proposições foram executadas, mas também houve a apropriação deste pano como superfície de intervenção, de modo espontâneo pelos/as participantes. Exercita-se, assim, os processos de constituição docente desde intercessores poéticos e conceituais, partindo de inspirações A/R/Tográficas (Irwin, 2013) e cartográficas (Rolnik, 2016), em seus meandros metodológicos. O campo teórico vale-se de Larrosa (2004, 2017, 2018), Pereira (2016), Martins (2012), entre outras e outros. Discorre, em sua primeira parte, da instauração do p(l)ano; passa a uma escrita que narra operações e exercícios nesse p(l)ano; e, por fim, aborda aspectos da constituição docente pela perspectiva da formação estética. Aponta para a fundamental necessidade da formação estética docente, partindo, para tal, de exercícios teórico-práticos que reflitam as possibilidades de constituição poética das docências.

PALAVRAS-CHAVE

Formação Docente em Artes Visuais; Estágio Curricular; Constituição de Si.

ABSTRACT

The text essays about and based on teaching paths created in the subject of Curricular Internship in Visual Arts, proposed in the initial training of art educators. The writing unfolds from the appropriation of a raw cotton fabric, a cloth, on which the discipline plan developed. On the cloth, some propositions were executed, but there was also the appropriation of this cloth as an intervention surface, spontaneously by the participants. Thus, the processes of teaching constitution are exercised from poetic and conceptual intercessors, starting from A/R/Tographic (Irwin, 2013) and cartographic (Rolnik, 2016) inspirations, in their methodological intricacies. The theoretical field draws on Larrosa (2004, 2017, 2018), Pereira (2016), Martins (2012), among others. It discusses, in its first part, the establishment of the plan; moves on to writing that narrates operations and exercises in that cloth; and, finally, it addresses aspects of teaching constitution from the perspective of aesthetic training. It points to the fundamental need for aesthetic teaching training, starting, to this end, with theoretical-practical exercises that reflect the possibilities of poetic constitution of teaching.

KEY-WORDS

Teacher Training in Visual Arts; Curricular Internship; Self Constructuon.

RESUMEN

El texto ensaya los itinerarios de enseñanza engendrados en la asignatura de Práctica Curricular en Artes Visuales, propuestas en la formación inicial de educadores artísticos. La escritura se desarrolla a partir de la apropiación de un tejido de algodón crudo, un paño, sobre el cual se desarrolló el plan disciplinario. En el plan(l)ano, se ejecutaron algunas propuestas, pero también hubo la apropiación de esta tela como superficie de intervención, de forma espontánea por parte de los participantes. Así, los procesos de constitución de la enseñanza se ejercen desde intercesores poéticos y conceptuales, partiendo de inspiraciones A/R/Tográficas (Irwin, 2013) y cartográficas (Rolnik, 2016), en sus entresijos metodológicos. El campo teórico bebe de Larrosa (2004, 2017, 2018), Pereira (2016), Martins (2012), entre otros. Se analiza, en su primera parte, el establecimiento del p(l)ano; pasa a un escrito que narra operaciones y ejercicios en ese p(l)ano; y, finalmente, aborda aspectos de la constitución de la enseñanza desde la perspectiva de la formación estética. Señala la necesidad fundamental de una formación docente estética, partiendo, para ello, de ejercicios teórico-prácticos que reflejen las posibilidades de constitución poética de la enseñanza.

PALABRAS-CLAVE

Formación de Profesores de Artes Visuales; Prácticas Curriculares; Constitución del yo.

Abre-se o p(l)ano sobre uma mesa

Este ensaio parte de uma experiência de formação docente inicial realizada na disciplina de Estágio Curricular, do Curso de Artes Visuais - Licenciatura, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), iniciada no primeiro semestre de 2022 e com encerramento no final do mesmo ano³. A escrita aproxima-se de um ensaio, enveredando-se pelos percursos e exercícios em torno da constituição docente. Desdobra-se narrando a proposta de fazer de um pano de algodão cru suporte e território para derivas poéticas e conceituais. Buscando intercessores/as artísticas e teóricos, propõe o p(l)ano como articulador entre a pesquisa acerca da docência, o ensino em arte e os gestos artísticos que podem aí se elaborar.

Assim, parte de inspiração A/R/Tográficas (Irwin, 2013), assumindo o ensaio não apenas como forma da escrita, mas como potência para pensar a elaboração docente. O faz, pelo que impulsiona Larrosa (2004, p.31):

Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é uma atitude existencial, um modo de lidar com a realidade, uma maneira de habitar o mundo, mais do que um gênero da escrita. Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é o escrito precipitado de uma atitude existencial que, obviamente, mostra enormes variações históricas, contextuais e, portanto, subjetivas. Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é uma determinada operação no pensamento, na escrita e na vida, que se realiza de diferentes modos em diferentes épocas, em diferentes contextos e por diferentes pessoas. Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é o modo experimental do pensamento, o modo experimental de uma escrita que ainda pretende ser uma escrita pensante, pensativa, que ainda se produz como uma escrita que dá o que pensar; e o modo experimental, por último, da vida, de uma forma de vida que não renuncia a uma constante reflexão sobre si mesma, a uma permanente metamorfose.

Colar, costurar, rasgar, escrever, desenhar, derramar, soprar: teriam esses verbos alguma relação como elaborações docentes? Este texto retoma o modo operatório do p(l)ano: tece aqui uma composição, com referências artísticas e conceituais oriundas de diversificados pontos de emergência. Com esta atitude, destacamos um ponto fundamental para pensar e propor formação docente: “educar a sensibilidade é poder encontrar os meios para identificar e extrair das coisas suas lições” (Meira, 1999, p. 129-130). Convidando a turma de Estágio I para cultivar um p(l)ano, propusemos um tempo-espaco de cuidado com os modos de estar atentas. Atentas às lições que cada gesto e marca sobre o que o pano fundava. Onde e em que momento neste si

3 O Estágio Curricular está vinculado a dissertação de mestrado intitulada *Tramar docências: dos gestos percorridos em meio ao estágio curricular* realizada no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), cujo objetivo foi propor espaço de pesquisa e partilha com estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Rio Grande – FURG ao longo da disciplina de Estágio 1. Buscando mapear as condições e modos pelos quais venham a tornar-se docentes. Pretende a elaboração e proposição de encontros que acionem e produzam saberes de experiência oriundos da experimentação estética de si.

docente em constituição se desacelerava, encontrava vontade de criação? Naquele pano fundam-se pontos de encontro.



Fig. 1, Ação sobre o p(l)ano com os estudantes de Artes Visuais, 2022. Tintas e canetas sobre pano.
Fonte: Acervo da autora.

Partimos dos pressupostos conceituais acerca do estágio curricular, tal como proposto por Oliveira e Lampert (2013, p. 80): “a disciplina que permite aos alunos de licenciatura a apropriação de instrumentos teórico-metodológicos para atuação no ambiente escolar.” Compreendendo a fundamental importância de favorecer um movimento de criação e de experimentação da pesquisa acerca dos saberes docentes necessários à constituição da professoralidade em arte, confrontando que saber e saber ser docente é atravessado pela dialogia intranquila entre teoria e prática, questão que circunda a literatura acerca dos estágios supervisionados. Considerando os fluxos dos saberes necessários à prática docente, como sugere Hernández e Oliveira (2015, p. 12):

propor uma formação para que os professores no campo das artes transitem pelos papéis de artista, educador e investigador supõe ir além de restringir-se a uma tendência. Não é uma questão de adesão, mas de projeção. Nem de etiqueta, mas de projeto que se desloca e articula nos diferentes cenários e propostas pelas quais transita o professor/a de artes. Desta maneira não é

alguém que persegue que outros façam o que já está decidido de antemão, mas que projeta e se envolve junto aos outros, documentando histórias, sinalizando conflitos e indagando artisticamente sobre experiências que merecem ser contadas.

Assim, a escrita produzida aqui aborda, em sua primeira parte, a instauração do p(l)ano: de um pano que vai se vertendo em território de experimentação acerca da prática docente em artes visuais. Na sequência, narra apropriações e operações que exercitam sobre o p(l)ano modos de produzir gestos formativos em e com arte. Por fim, aponta para referenciais teóricos que subsidiam a conversa sobre a formação estética docente.

Ter um pano. Ter um p(l)ano

Sobre a mesa, um pano de algodão cru. Se estendia por toda ela, pendendo sobras. Essa foi a primeira proposição, para um plano em comum na disciplina de Estágio Curricular em Artes Visuais. Estabelecemos o pano como ponto de encontro, a instauração de um p(l)ano: “O que o professor faz quando inicia um curso não é apenas pro-por um caminho, mas também dis-por uma maneira de começar a andar, de seguir em frente.” (Larrosa, 2018, p.21). Ao longo do ano os corpos, os saberes, as experiências e as narrativas deixaram rastros neste p(l)ano, marcas dos percursos formativos.

Por um viés a/r/tográfico, no espaço dialógico da arte, pesquisa e docência, tratamos da constituição do si docente em Artes Visuais, como atitude poética e afetiva a fim de cartografar os modos de se tornar docente. Assume-se, assim, sobre o p(l)ano a pesquisa desde seu ponto de vista investigativo, pedagógico e poético, “se concebermos pesquisar, ensinar e fazer arte como atividades que se costuram através umas das outras” (Irwin, 2013, p. 127). Apostando nas conjugações entre experimentações teóricas, práticas e poéticas, buscamos fortalecer os sentidos da práxis educacional e artística.

Compreendendo, então, a metáfora como uma das aberturas para interpretação de processos artísticos (Irwin, 2013), deslocamos o plano de ensino para um pano, invertendo a ordem de pré-estabelecer os acontecimentos e abrindo a possibilidade de construção enquanto percorremos os processos formativos do semestre e de forma partilhada horizontalmente. Criando os caminhos enquanto se percorre. Com isso, estabelecemos o pano como suporte para decalque de experiência, ou seja, uma metáfora da construção cartográfica afetiva, em que constrói e mapeia enquanto se faz.

Pelo que passamos e o que nos passa (Larrosa, 2002) deixa uma marca, o p(l)ano tornou-se uma espécie de cúmplice destas marcas, destes rastros, sejam palavras e conceitos dos textos lidos e dialogados nos encontros, fossem rastros das proposições vivenciadas em coletivo ou até mesmo devaneios suscitados das partilhas; o p(l)ano

foi feito no percurso, composto por evidências de corpos que percorrem este espaço. Neste p(l)ano, transpomos experiências, fazeres e proposições artísticas, assim como noções teóricas trabalhadas na disciplina. Pela A/R/Tografia, produzimos a tramação da produção poética, a pesquisa e à docência agindo de forma artesanal e manual no p(l)ano, desde a pergunta: afinal, o que é mesmo ser docente em arte? Sob esta pergunta, enredamos a formação inicial docente, um processo de vir a ser docente e de uma docência que já caminhava. Não éramos tantas, mas nós fazíamos muitas em volta daquele algodão cru.

Pensando no plano de aula: O que é um plano? Remete a planície, deixar plano, afastar o que tem na frente, tentar prever os acontecimentos e deixar o caminho plano. O planejamento de aula é uma etapa necessária do trabalho docente, preparar o conteúdo e os materiais faz com que as proposições aconteçam. Porém, a disciplina de Estágio I se propõe, em sua ementa, repensar a educação em artes visuais e as formas em que são possíveis formações estéticas, problematizando a professoralidade em artes visuais, metodologias de seu ensino, bem como certa genealogia de suas terminologias.

Evocamos, em meio às ressonâncias teóricas, as memórias das diversas docentes que passaram por nós e produziram em cada uma de nós modos de ser docente. O p(l)ano, por vez, recebia matérias, as marcas dos encontros com essas matérias, mas também operava como lugar de limpar o senso comum da docência e do ensino em arte. *Como limpar a tela em branco?* pergunta que faz Deleuze (2007).

Nos provocamos a fazer o caminho inverso do planejamento. Queremos trazer forma, volume, relevo e textura para nosso percurso. O planejamento de aulas é comumente associado à necessidade de impedir imprevistos e limpar o caminho de distrações, na contramão cultivamos a intenção de cruzar nossos caminhos, com emaranhados e tramações de nossos percursos e narrativas.

Não abrimos mão do planejamento, e sim por meio da metáfora provocamos a discussão acerca do planejamento em artes visuais. Por que planejar? Quais processos inventivos e propositivos possíveis ao planejar uma aula? Como forma de aproximação e convite aos estudantes para se exercitarem docentes realizamos os exercícios de pro-por, que tem o objetivo de promover um ensaio de si e do fazer docente. Cada estudante foi provocado/a a elaborar uma proposição artística-educativa para colocar em prática ao longo da disciplina. A fim de exercitar os procedimentos do plano de aula como objetivos, metodologia e justificativa, e com isso tramar suas formas de ser e vir a ser docente. Estes movimentos de vir a ser professor, artista e pesquisador nos impelem uma atitude de *aisthesis* conosco, como convida Schneider (2018, p.27) ao cuidado com a formação:

Uma *aesthesis* de si, uma forma que se experimenta a partir da sensibilidade consigo mesmo, da percepção de si; uma forma que se inquieta no seu encontro com o mundo, ocupa-se de seus afectos, de suas potências, que cuida do seu corpo. Mas que cuida do seu corpo como membrana de estesia, o compreendendo como superfície de si, na qual uma experimentação de si é possível.

Este convite de se pro-por como docente pelo cuidado e atenção de si busca estabelecer na formação inicial relações entre os estudantes e a prática docente, dobrando-se em seus modos de fazer. Nesta perspectiva propositiva da docência em artes que exercita e experimenta os modos de ser docente. Portanto, a intencionalidade do p(l)ano é metafórica, colocamos as experiências como guias do processo formativo por compreendê-las como produtoras de conhecimento e a arte como campo de conhecimento e reconhecimento de si.



Fig. 2, Ação sobre o p(l)ano com os estudantes de Artes Visuais, 2022. Tintas e canetas sobre pano.

Fonte: Acervo da autora.

P(l)ano in-comum

a produção de gestos prevalece sobre a produção das coisas materiais
Bourriaud, 2009b, p.145

Se tratava de organizar-se em torno de uma ação conjunta. Decidimos pelo pano. Um algodão cru, significativo no campo das artes visuais, por constituir boa parte das tradicionais telas de pintura. No entanto, ele pouco se parecia com a tela em branco, maculada, à espera de tudo que possa ali se imantar. Muito antes disso,

era mesmo um mapa em potência, um território que já trazia alguns indícios, forças e vetores, que perfaziam concepções pré-organizadas acerca da arte e seu ensino, bem como daquilo que configura um estágio supervisionado. O pano, vertido em plano, propunha colocar em contato tais noções, propondo-se enquanto território de trabalho.

Tratou-se de instaurar um plano. E começamos por aqui: “O plano não consiste num programa, num projeto, num fim ou num meio, é mais um solo absoluto da filosofia, sua Terra, ou sua desterritorialização, sua fundação, sobre os quais ela cria seus conceitos” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 52). O p(l)ano é o movimento mesmo do pensamento, variando aquilo que ali vai o constituindo. Ele é, pura variação. Tomamos aqui alguns indícios que Deleuze e Guattari (1995) deixaram acerca do plano de imanência e do plano de composição. Porém, nos comprometemos apenas de aproximações e inspirações sobre esses conceitos, compreendendo que cada um deles discorre sobre uma área específica de criação de pensamento, respectivamente, a filosofia e a arte.

Aquilo que Deleuze e Guattari escreveram sobre os planos operam aqui como intercessores, engendrando pensamentos na e para o ensaiar a constituição docente, por meio do estágio curricular. Propomos, assim, uma atitude de “ida-e-volta incessante do plano, o movimento infinito. Talvez seja o gesto supremo da filosofia: não tanto pensar o plano de imanência, mas mostrar que está lá, não pensado em cada plano [...] o que não pode ser pensado, e, todavia, deve ser pensado” (Deleuze; Guattari, 1995, p.73). Talvez, nos coubesse menos pensar esse p(l)ano como de imanência ou de composição, traçando mesmo um p(l)ano de encontro.

Alguns testemunhos do experienciado pelos/as discentes também compõem essa escrita, a partir desse ponto. Elas foram extraídas⁴ de ensaio final proposto como um dos instrumentos de avaliação da disciplina de Estágio I. Aqui, ainda, apresentamos alguns dos exercícios teórico-práticos, aventando um status poético, de intervenção sobre o p(l)ano. Tais exercícios partiam de proposições disparadas ao grupo, buscando favorecer a partilha e o alargamento acerca das concepções de docência, da educação e da escola.

Na série *Exercício para construção e fixação do infinito*, de Carla Chaim (2010), funcionou como intercessora para a primeira das proposições sobre o p(l)ano. A artista dá visibilidade às marcas de um corpo em uma superfície. Ao soltar bolhas de sabão com tinta e estas entrarem em contato com o tecido produzem marcas do que já esteve e não está mais.

4 Sobre consentimento



Fig. 3, Carla Chaim. sem título, série: exercício para construção e fixação do infinito, 2010. bolha de sabão com tinta branca e caneta permanente sobre papel preto, 140 x 200 cm (políptico com 4 partes). Fonte: <https://raquelarnaud.com/artistas/carla-chaim-2/>.

Esta série, apresentada enquanto nutrição estética, instigou o grupo da disciplina de Estágio a agir no p(l)ano, pensando em uma ação inicial que crie aberturas de novas intervenções. As bolhas que estouram ao entrar em contato com a superfície abrem visualidades, experiências e experimentos possíveis. São vestígios do corpo no suporte. Vestígio de presença.



Fig. 4, Ação sobre o p(l)ano com os estudantes de Artes Visuais, 2022. Bolha de sabão com tintas coloridas sobre o pano. Fonte: Acervo da autora.

Decalque. A proposição 02 partiu de atividades pedagógicas encontradas na rede, de desenhos para pintar. Esses decalques perfazem as memórias de todas/os nós, tendo sido e ainda sendo recorrentes no cotidiano escolar. A proposta consistiu em disparar, com decalques recortados do texto *Estética da professoralidade*, de Pereira (2016), memórias do tempo escolar. Enquanto a conversa seguia, ia-se intervindo nas “folhinhas” e em meio às memórias dos tempos de escola, das imagens estereotipadas de professoralidades de artes, construções do que era para cada um/a educação, escola, professor/a, aluno/a. Pensamento se mobilizando por meio da ação das mãos: pintar, desenhar, cortar, escrever. Perguntas também dispararam uma troca de escuta e de fala. O que é ser professor/a (de artes ou não) para ti? O que te toca?

Ler. Nos dois encontros seguintes, os textos de Pereira (2016) e Martins e Picosque (2012) foram lidos coletivamente, embasando conversa acerca da constituição docente e a medicação cultural. Todos os diálogos de cunho teórico foram feitos ao redor do pano. De forma dialógica, incentivamos o relato pessoal, como forma de narrativa de si e partilha de experiências de leituras. Materiais como linhas, agulhas, lápis de cor, tinta, cola de tecido, entre outros, estiveram a todo o tempo disponíveis, sendo acionados para intervenções no pano. Por vezes, convidamos a escrita de uma palavra que aglutinava sentidos para a conversa que se fiava.

Banquete. Em torno da mesa, fizemos um banquete: cada discente ficou responsável de trazer uma nutrição estética (Martins, Picosque, 2012). Ali, em grupo, fruimos desde músicas, registros fotográficos de família, obras de arte, passando por textos literários e mesmo artefatos visuais de redes sociais, suscitadas de conversa sobre do que alimentamos nossos corpos? Do que, ao fim, nutrimos nossos modos

de sentir e como isso afeta a forma como atuamos no mundo. Desse banquete, a conversa enveredou-se para uma das contribuições da arte na formação humana: alimento estético, nutrição e também digestão daquilo que se experimenta todos os dias, desde o campo do sensível, e que atua nos modos de estarmos no mundo. Esse ponto foi fundamental para estabelecer conexões com muito do que se traz nesse texto: a fundamental necessidade da formação estética na formação inicial docente. Isso fica tangível, a partir do que escreve o discente 02⁵:

É baseado nisso que a experiência do banquete estético foi tão simbólica nessa disciplina, entender que o conhecimento se dá através dos sentidos, colocando o corpo no espaço e interagindo com os elementos vivos, é também nessa forma que caminhamos para uma nova ideia de educação.

Nó. Nós. Nesta proposição pedimos cada um/a inventasse um nó. Entregamos um barbante e após a criação do próprio nó, deveríamos ensinar o nó ao grupo todo. A criação demandava não apenas buscar modos de fazer nós, mas também estabelecer uma instrução para que o nó fosse apreendido pelo grupo. Na sequência, tendo um único barbante para o grupo, o desafio era replicar os nós coletivamente e coletivamente. O amontoado de nós fez e desfez nó de um e de outra, passou pelo fio o corpo, os corpos pelos nós. Essa proposição inspirou-se em *Linha de Horizonte* (2001), de Edith Derdyk. O emaranhado entranhou-se no pano, adquirindo outros desdobramentos.

As investigações sobre linha de Edith Derdyk (2001) nos provocam: O que existe entre dois pontos? O que pode existir neste entre? A menor distância entre dois pontos é uma reta, quando tratamos de espaços planos. Ao colocar dois pontos nas extremidades de um pano disparamos as possibilidades, um espaço de possibilidades. Nesta docência partilhada, marcamos um ponto no p(l)ano, sendo o que acontecer entre tais pontos é o que interessa. Os percursos das linhas não podem ser planejados e serão produzidos manualmente pelo coletivo formado pela turma. Sendo assim, a docência como um fazer manual e artesanal, por meio de ações mediadoras do coletivo, questões que serão retomadas ao longo do texto.

Esta linha entre os pontos surge pela inspiração na linha de horizonte de Derdyk (2001, p.11) “A linha de horizonte, sem ponto de chegada nem de partida, sempre aporta e inicia algum lugar. Basta o olho pousar sobre suas costas onduladas para, em qualquer instante, inscrever-se no tempo de um lugar.” Assim como a linha de horizonte, nossa linha é inventada, basta o olho e as mãos percorrem o espaço entre. Tudo que não invento é falso, escreveu Manoel de Barros. Pela inventividade de si. Se narrar de diferentes formas (Pereira, 2016). Quando confundimos memória com imaginação. Este espaço entre os pontos contém a partilha de muita inventividade de si. Estamos a todo momento nos inventando e desinventando.

O pano abriu possibilidades para dar forma ao pensamento, às experiências e

5 Optou-se por denominar os/as colaboradores/as da pesquisa como discentes, numerados de modo progressivo. As falas apresentam-se em destaque no corpo do texto, com recuo e em itálico. Os trechos são extraídos de ensaios entregues ao final da disciplina, propostos enquanto instrumento de avaliação.

às intenções poéticas de discentes. A abertura das intervenções no p(l)ano deixou vestígios de uma experiência estética, rastros de corpos que estiveram presentes e em contato. Encontramos ativação estética por meio da dificuldade de formar bolhas, provocando insistência para que elas se formem e estourem no p(l)ano e não no ar, os erros direcionavam nossas ações para a intencionalidade do fazer, compartilhando as descobertas das formas de fazer e experimentações. Pela coletividade

Não estamos só. Não somos sós. Somos sempre coletivos. Estamos sempre embrenhados em uma teia de alteridade que nos envolve e nos move. Nossa essência é uma coletividade de forças – materiais, sociais, visíveis, invisíveis – em permanente rearranjo. Por necessidade de reconhecer-se a provisoriamente de nossa forma de ser e, de algum jeito, compreender que o desfazer-se e refazer-se contínuo de formas é, digamos, natural. (Pereira, 2016, p. 187)

Nesse sentido, este espaço de partilha propicia o contágio, contágio da decepção com o fracasso ou o contágio da insistência para descobrir novas possibilidades do fazer, e ainda, o contágio da alegria ao ver uma experimentação causar efeito. e o ânimo de quando a formação e o percurso das bolhas encontravam o p(l)ano. Um dos relatos de discente participante da proposta da disciplina nos diz que:

[...] nas experiências vividas em sala de aula em estágio 1, através do compartilhamento das histórias pessoais dos integrantes e das relações dessas histórias com o material teórico é possível ver essa tentativa de ressignificação das experiências, esse movimento de olhar de fora o próprio fluxo do qual se faz parte, para a criação de um novo sentido, é nesse lugar também onde se encontra a arte, que surge também da transformação de algo dado, como uma folha de papel que se torna um desenho, fotografias de família que ganham novo sentido a partir das mãos da artista se tornando um mural e entre outras experiências. (discente 01)

Ao preparar um pano que operava enquanto plano, buscamos favorecer o espaço e tempo que nos narra o/a discente 01: lugar de conjugação entre a produção de arte e os exercícios teóricos, possibilitando a partilha do experienciado e os processos de singularização que perfizeram esses momentos de formação.

Em meio a tramas: rastros da feitura de si

Transpomos o plano para um pano, fazemos decalque do que acontece ao longo da feitura de docências. Dentre os objetivos da disciplina de Estágio 1 esteve o pensar e o exercitar fazeres docentes, movimento necessário para licenciandos em Artes Visuais. Compreendemos que este movimento de feitura das docências se aproxima à feitura artesanal, existindo na demora e na manualidade. No p(l)ano ficaram os rastros dessa feitura, deste processo de significação. Neste quadro: “Repensar a formação de professores passa, a meu ver, necessariamente, por considerar a condição humana

em sua processualidade, isto é, como sujeitos subjetivados no interior de práticas coletivas, institucionais e sociais.” (Pereira, 2016, p.48). E, ainda, “Vir a ser professor é uma diferença de si que o sujeito produz culturalmente (num campo coletivo), num dos seus inumeráveis movimentos de constituição no mundo.” (Pereira, 2016, p.22)

Pereira (2016) menciona que: “Tenho tendência a acreditar que escrever é escrever-se. A escrita, esse tipo de escrita, produz-me enquanto a produzo...É como se o caminho fosse se fazendo enquanto avançamos os passos” (p.169). Se fazer enquanto caminha, percorrer o outro e se descobrir nele. Rolnik (1989) também argumenta que: “As cartografias vão se desenhando ao mesmo tempo (e indissociavelmente) que os territórios vão tomando corpo: um não existe sem o outro.” (p.44). Estes percursos que tramam nossas linhas e costuras uns dos outros é o próprio espaço de partilha, espaço de tramação e formação. Bourriaud (2009a, p.13) interroga, em meio a este texto: “O que fazer com isso? Dito em outros termos: como produzir singularidades, como elaborar sentidos a partir dessa massa caótica de objetos, de nomes próprios e de referências que constituem o cotidiano?” Bourriaud (2009b), afinal, o que seria a arte? Um modo de criar ou repropor relações com o mundo.

Ao contar, inventar e reinventar experiências, geramos processos de mudanças microfísicas, ao nível do pessoal/subjetivo, na relação com os lugares que ocupamos nas redes de poder. Um processo emancipatório é desencadeado a partir da tramação de nossas histórias – e o que escolhemos contar – com o acontecimento em si e a interpretação do outro. Uma tríade que provoca, constrói sentidos. (BORRE, 2020, p. 43)

Tramar as partilhas de experiências, de fazeres/proposições artísticas e de pensamentos. Como transpor experiências de proposições artísticas, partilha de vivências e diálogos teóricos para o pano?

Relembrando os três tipos de pensamentos pela A/R/Tografia: saberes (teoria), às práticas (práxis) e a poética (poiesis). “Se concebermos pesquisar, ensinar e fazer arte como atividades que se costumam através umas das outras” (Irwin, 2013. p.127). Ou seja, tramando a produção poética, a pesquisa e a docência. Sendo indissociáveis em seus fazeres. Por esse caminho contamos, narramos, criamos, lemos, escrevemos, reescrevemos, costuramos e colamos. Nos reinventamos e interpelamos pela tramação poética e manual de nossas histórias.

As mãos e os gestos, de um movimento próprio do tecer as formas de si. Nos parece que a/o discente 02 aborda o gestual e o estésico do corpo, quando reflete:

As experiências sensoriais são essenciais para construção desse novo tipo de conhecimento, são elas que dão um significado maior a experiência da sala de aula, se pensarmos o quanto o corpo é capaz de aprender, através do esforço simultâneo a mente, como acontece nas artes marciais, no esporte e na dança, é inconcebível a ideia de uma educação que nos prender 90% do tempo na cadeira durante mais de uma década.

A prática docente é entendida como um fazer artesanal e manual, ao pensar os processos de formação percebemos a aproximação com o fazer artesanal. Larrosa (2018) propõe como exercício de pensamento considerar o que o professor faz “como se” fosse um ofício artesanal. Pelo fato da prática docente estar relacionada com a aprendizagem, o autor (2018) questiona: como se aprende um ofício ou uma técnica? Sendo assim, refletindo sobre como Deleuze interpreta o ofício do carpinteiro ser uma correspondência, de estabelecer uma relação com a madeira, Larrosa (2018, p.67) coloca que “o fazer artesão não está apenas a dominar o material, mas a mostrá-lo de maneira sensível, em sua aesthesis: por isso os fazer do artesão também é estético.” Sendo assim, os processos formativos atrelados aos fazeres artesanais se relacionam. Os processos formativos são artesanais e manuais, funcionam no tempo devagar, da tramação de ir e vir com as linhas, de percorrer tecidos e caminhos ao longo da contínua formação.



Fig. 5, Ação sobre o p(l)ano com os estudantes de Artes Visuais, 2022. Bolha de sabão com tintas coloridas sobre o pano. Fonte: Acervo da autora.

O p(l)ano funciona como um receptáculo de pensamentos, experiências e poéticas dos participantes. O plano sendo um pano, um tecido, com maleabilidade, textura e aderência carrega o teor da costura, bordado. Porém existe aqui a atenção para os modos de fazer de cada participante o que está sendo carregado em suas falas. O cuidado com as passagens de estados neste si docente é entendido aqui como uma atitude ética-estética frente a constituição desse si docente. Trata-se de perspectivar que o saber docente vai constituindo-se a partir dos exercícios que temos coragem de operar e trabalhar nos efeitos que o contato com o mundo nos produz.

Estas propostas realizadas por mim e por meus colegas, nos fez entender que todos temos nossas características e vivências que nos levam a fazer diferentes ações e proposições que conseguiram de alguma forma por os nossos professores(as) interiores pra fora. [...] Os colegas trouxeram suas experiências para discussão e acredito que tenha ressaltado ainda mais a noção de que nossas experiências e vivências devem fazer parte do professor ou professora que queremos nos tornar (discente 03).

Compreendemos, na esteira do que nos conta o/a discente 03, que se trata de saber docente de experiência, a partir do que nos inspira Larrosa (2017, p.37): “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. [...] o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna.” Tomando em conta, que por experiência entendemos: “o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constituí, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade” (Larrosa, 2017, p. 48). O que os toca?

O que fica?

Mesmo diante de tantos questionamentos, eu sempre tive a certeza de quais seriam meus objetivos quando estivesse dentro de uma sala de aula, mostrar para quaisquer fossem os meus alunos que a arte não se restringe apenas a um quadro pintado com tintas a óleo por um senhorzinho de idade do século XVI, mas sim, que ela está presente em tudo aquilo que fazemos, tocamos e vivemos. Com os conhecimentos que foram compartilhados nas aulas durante esse semestre de Estágio I pude enriquecer meu conhecimento e sensibilidade (discente 03).

O que fica são os rastros dos corpos que estiveram e não estão mais, o que fica são aberturas de outros percursos formativos e desfazimentos. O que fica é a busca pela atitude de aisthesis, pelo cuidado e atenção de si. O que fica é o cuidado com os modos que nos fazemos docentes. O que fica é a maleabilidade do pano como suporte de partilha, ao assoprar, costurar e narrar-se. O que fica é a tramação de nossas histórias e a interpelação pelo outro.

Lembrando, com Manoel de Barros (2003): “tudo que não invento é falso”. É falso aquilo que chega de fora, como prática a ser consumida. Um saber docente exercitado pela experiência se produz no corpo e pelo corpo, encarna. Dar-se a ver pelos seus gestos, ocupa-se de refletir sobre sua expressividade. Entende que docência é cuidar de si, para cuidar do outro.

Esta pesquisa desde seu ponto de vista investigativo, pedagógico e poético (Irwin, 2013) cartografou pelos rastros os modos pelos quais podemos ser e vir a ser docentes. Este texto ensaia abertura do p(l)ano e tece uma composição, com referências artísticas e conceituais, pelos intercessores sobre a experiência de estágio curricular.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. Editora Perspectiva SA, 2020.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: A Infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BORRE, Luciana. **Bordando afetos na formação docente**. Conceição da Feira: Andarilha Edições, 2020.

BOURRIAUD, N. **Pós-Produção: como a arte reprograma a vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009b.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: 1. Artes do fazer**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

DERDYK, Edith. **Linha de horizonte: por uma poética do ato criador**. São Paulo: Escuta, 2001.

DELEUZE, Gilles. Os Intercessores. In: **Os Intercessores**. Conversações. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34.

DELEUZE, Gilles. Francis Bacon. **A Lógica da Sensação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. **Pesquisa educacional baseada em arte: A/R/Tografia**. Editora UFSM, 2013.

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & realidade**, v.29, n.1, p.27-44, Porto Alegre: UFRGS, 2004.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor**. 1. ed Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, **Tremores – escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

HERNÁNDEZ, F.; OLIVEIRA, M. O. (Orgs.). **A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2015.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

MEIRA, Marly. **Filosofia da criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

OLIVEIRA, M. O.; LAMPERT, J. Artes Visuais e o Campo de Estágio Curricular. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 8, n. 8, p. 78-93, 2013.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: UFSM, 2016.

RICHTER, Ivone. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; UFRGS, 2016.

SCHNEIDER, Daniela da Cruz. **Da feitura de si**: por um gesto artístico na formação. 2018. 77f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

Submissão: 30/10/2024

Aprovação: 24/04/2024